




Uma perspectiva esquizoanalítica do conhecimento: notas acerca da relação entre corpo, desejo e percepção


A schizo-analytical perspective of knowledge: notes about the relationship between body, desire and perception


Una perspectiva esquizo-analítica de conocimiento: notas sobre la relación entre el cuerpo, lo deseo y la percepción

Argus Setembrino 

Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. argus.sugra@gmail.com 

Lucio Flavio de Santana Gimenes 

Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. luciogimenes@discente.ufg.br 

10.46878/praxia.v2i0.10597 

Resumo: O objetivo neste artigo é fornecer elementos para a investigação das relações entre o “corpo que conhece” e o corpo produzido pelo regime escolar, de modo a oferecer algumas ferramentas da Esquizeanálise que se abriga sob a Psicologia Política/Psicologia da Diferença para pensar a práxis do educador físico em contexto escolar. Discutimos corpo, percepção e desejo a partir de nossas pesquisas com o referencial esquizoanalítico. Compreendemos que a esquizoanálise possibilita novas ferramentas para a prática educacional. Desse modo intentamos ferramentas de análise e de construção de fugas em meio ao instituído.

Abstract: The objective of this article is to provide elements for investigations of the relationships between the “body that knows” and the body produced by the school regime, in order to offer some tools of the Schizoanalysis which is sheltered under Political Psychology/Differential Psychology to think about the praxis of physical educator in a school context. We discussed body, perception and desire from our research with the schizoanalytic framework. We understand that schizoanalysis provides new tools for educational practice. In this way, we intend tools for the analysis and construction of leaks in the midst of the institute.

Resumen: El objetivo de este artículo es proporcionar elementos para la investigación de las relaciones entre el “cuerpo que sabe” y el cuerpo producido por el régimen escolar, con el fin de ofrecer algunas herramientas del esquizoanálisis que están protegidas por la Psicología Política/Psicología de la Diferencia para pensar en la praxis del educador físico en el contexto escolar. Discutimos el cuerpo, la percepción y el deseo de nuestra investigación con el marco esquizoanalítico. Entendemos que el esquizoanálisis proporciona nuevas herramientas para la práctica educativa. De esta manera, pretendemos herramientas para el análisis y construcción de fugas en medio del instituto.

Palavras-chave:

Corpo humano.
Percepção.
Poder (Psicologia).
Filosofia.

Keywords:

Human body.
Perception.
Power, Psychological.
Phylosophy.

Palabras clave:

Cuerpo humano.
Percepción.
Poder Psicológico.
Filosofía.



“Eu vivia com meu bom corpo. Alguém há de achar um regime melhor?” -Riobaldo

Introdução

O trabalho em questão é um resultado parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento – produzida em coletivo – na qual buscamos extrair um método de revisão conceitual da esquizoanálise (SETEMBRINO, 2019). Lançamos mão principalmente da obra “O que é a filosofia?”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992). A discussão que trazemos aqui, acerca do corpo e do conhecimento, é uma parte da discussão do problema de método. Falamos de corpo enquanto respondemos à pergunta de “como conhecer”, mas não se trata exclusivamente de uma pergunta epistemológica. E não corresponde “À” perspectiva da esquizoanálise, é bom salientar, pois a esquizoanálise pressupõe a não univocidade das coisas.

Não se trata, portanto, de um campo, já que um campo só o é porque há formação de consensos e nele todo mundo fala “a mesma coisa” – o que produz efeito de campo. Assim, a perspectiva que lhes oferecemos ao debate/combate é “uma perspectiva Esquizoanalítica”; não a única, não a correta, mas apenas um ponto de vista possível a partir de um ponto em movimento, isto é, uma linha.

Esses autores apresentam a filosofia como um construtivismo. Uma construção de conceitos, personagens conceituais, e plano de imanência. Mais precisamente, filosofar é: criar conceitos, inventar personagens e traçar planos. Os conceitos têm a ver com o Entendimento, os personagens com a Imaginação, e o plano com a Razão. Razão é justamente o traçado de um plano de imanência, que podemos dizer que é o mundo. Assim é a história da filosofia, segundo Deleuze e Guattari (1992).

O trabalho de Michel Foucault (2008; 2017) (e de sua equipe) é um bom exemplo, já que os resultados da sua genealogia e arqueologia não podem ser simplesmente transplantados para cá. Corremos o risco de aniquilar a Diferença se simplesmente fazemos analogias do Diagrama Disciplinar – e com ele, as coisas do corpo – para o Brasil, para o Centro-oeste brasileiro. Ele afirmou o que afirmou a partir dos arquivos que acessou, mas sobretudo do seu tempo e espaço – a França do século passado.

E isso é importante não só para a positividade do “método” de Foucault, mas também para a filosofia, para a criação de conceitos, já que – repetindo os autores – “os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 36). Nessa relação entre ser e devir, história e devir que entra o corpo, já que é no nosso corpo que se passam os devires e a história.

A partir desse referencial teórico tomamos como objetivo investigar as relações entre o corpo que conhece e o corpo produzido pelo regime escolar, de modo a desenvolver e avaliar tal ferramenta metodológica a partir do educador físico em contexto escolar. Esse objetivo só faz sentido na medida em que essa ferramenta seja útil na analítica dos regimes em que cada um se encontra. Conduzimos o trabalho com os seguintes problemas: quais as potências do corpo? Que corpo o regime escolar está produzindo? Qual a relação entre a Educação Física e esse regime? Nossa intenção não é produzir respostas a todos, mas possibilitar ressonâncias em quem o ler.

Percurso metodológico

A discussão acerca da relação entre corpo e percepção é referenciada principalmente na obra “O que é a filosofia?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A filosofia, segundo Deleuze e Guattari, é um construtivismo que se dá pelos devires. Mas o que é devir? Aqui o sentido de devir é mais do que aquele do dicionário. Segundo o dicionário, devir é o “processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa”. Várias filosofias também tratam do devir, especialmente aquelas que designamos como fenomenológico-existenciais e dialéticas, por isso se faz necessário apresentar as “especificidades” conceituais do devir neste método em elaboração. Neste construtivismo, digamos, esquizoanalítico, o devir é isso que diz o dicionário, o constante “vir a ser”, mas não apenas. Um traço que distingue o devir na esquizoanálise é que ele é sempre minoritário (DELEUZE; PARNET, 1988, 1994).

Há modelos a serem seguidos, ideais de perfeição que ninguém alcança. Homem, branco, heterossexual, malhado, cisgênero, nórdico, rico... por exemplo. O que escapa aos modelos é precisamente a diferença ou devir que há de se intensificar para criar alguma coisa. “O que escapa aos modelos”: uma outra maneira de dizer que o devir é o que escapa ao estado de coisas, ao ser e à história.

Aqui, portanto, devir é esse movimento de diferenciação – e “tudo flui”, tudo é movimento – que se dá minoritariamente na relação com vidas abafadas, com o Fora não-histórico, com um virtual caótico. Há um devir-bicha, quando “bicha” desvia do padrão dominante; devir-criança, em uma sociedade adultocêntrica; mas não há a princípio um devir-heterossexual, um devir-pinto, um devir-europeu ou coisas assim.

A criação (filosofia ou construtivismo esquizoanalítico) acontece pelos devires e estes, por sua vez, acontecem pela relação que entretemos “diante” de algo ou alguém que a história não contou, que os modelos não abrangem, que as formas não alcançam. “Nossos problemas” e “nossos devires”, como dizem, têm a ver, portanto, com as nossas relações concretas. Nesta investigação, temos de antemão um devir-atrasado, dada a posição minoritária que as tecnologias nos colocam. Não



obstante, tal agenciamento ou configuração é o que proporciona também a criação deste método.

O que sustentamos é que em nosso corpo é onde se passa esse nó de relações concretas – algumas das quais, relações de devir. Mais ainda, esses devires são sempre localizados ou localizáveis por estas relações que nos constituem. Só somos do Centro-Oeste diante de alguém do Sudeste, do Norte; só somos brancos em relação aos negros, aos índios que compõem a cena conosco, mas talvez não sejamos na Alemanha ou no Sul do Brasil. Se somos “atrasados”, o que nos coloca numa relação de atraso é o que Trotsky chamou de Desenvolvimento Desigual e Combinado, ou Milton Santos de Relógio Despótico Mundial.

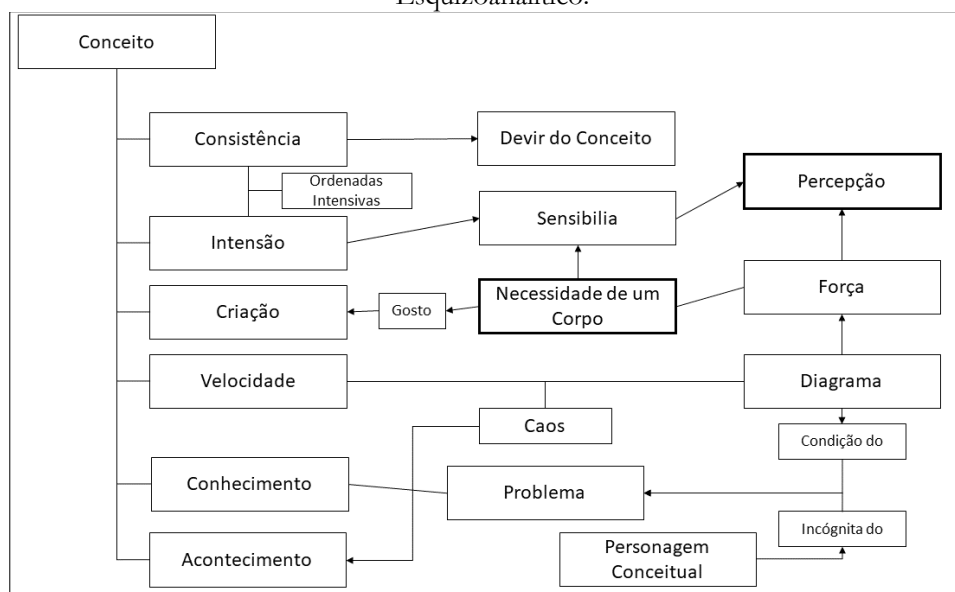
A reiteração destas relações concretas constituem um regime. Do mesmo modo, o desejo de um professor, por exemplo, só se efetua de acordo com o regime que o constitui: depende do momento de sua vida, da sua situação familiar, de suas amizades, da turma com a qual está responsável, da escola com a qual tem contrato, da equipe profissional dessa escola, da política educacional local, regional e federal; enfim, está em relação com uma série de regimes que afetam e constituem seu corpo, assim como o corpo do estudante.

Se assimilarmos este construtivismo como uma metodologia para a construção de um método, seria uma cujo tipo de pesquisa se dá no corpo, cuja “população” é o corpo (que é múltiplo), e cujo instrumento de análise também é o corpo ou passa necessariamente por ele. Uma primeira “entrada” do corpo no pensamento é essa: é no corpo que entretemos as relações que nos colocam em devir. Isso incluiria os afetos, que são devires, mas precisaríamos entrar na Ética de Espinosa (DELEUZE; GUATTARI, 1997; SPINOZA, 2009). Uma outra “entrada” é pelos conceitos. Há neste construtivismo um conceito de conceito, ou uma natureza do conceito na qual o corpo é “fundamental”, condição sem a qual não pensamos e não criamos conceitos, como tentamos esquematizar no quadro a seguir e, em seguida, discutir.

Corpo, percepção e desejoⁱⁱ

A figura abaixo é uma esquematização da natureza do conceito a partir de “O que é a filosofia?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Um conceito tem a ver com tudo apresentado, mas para a discussão que propomos, corpo e percepção aparecem em destaque.

Figura única – Esquema da Natureza do Conceito no Construtivismo Esquizoanalítico.



Fonte: elaboração dos autores.

Neste construtivismo, o conceito é também da ordem da sensibilia (“sensibilidade”) e é também percepção e condição de percepção. Só percebemos algo quando temos dele um conceito, que não se confunde com definição ou discurso. Percebo mesmo sem saber enunciar ou dizer o conceito; a expressão em palavras e códigos é de uma outra ordem, talvez a do saber, mas não do conceito.

O que percebe não é precisamente o corpo, mas a força. A relação entre corpo e força nos é ainda indiferenciada na Psicologia Política e Psicologia da Diferença, onde nos situamos. Tomamos o indivíduo, ou um corpo, como uma força, uma potência; com uma certa sinonímia entre esses conceitos (cf. HUR, 2018). No dizer de Deleuze e Guattari (1992), “a força não é o que age, é, como sabiam Leibniz e Nietzsche, o que percebe e experimenta” (p. 155). O que age é o desejo, apreendido em sua positividade (BAREMBLITT, 2003; DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Com a ajuda de Pelbart (2009), temos uma definição de força que nos é preciosa. Ele explica que não é que uma força tenha relação com outras forças, ela é relação com outras forças. “A tal ponto que qualquer força só poderá ser pensada no contexto de uma pluralidade de forças” (p. 107). Mais uma vez encontramos a ênfase nas relações, mas aqui as considerando radicalmente. Uma força é relação e só a análise singularizada (“de cada caso”) pode dar a perceber esse nó de relações ou jogo de forças.

Neste construtivismo há forças e fenômeno, em lugar ou à despeito dos pares aparência e essência ou causa e efeito. Na linha nietzschiana, “uma coisa tem tantos sentidos quantas forem as forças capazes de se apoderarem dela” (DELEUZE, 1976,

p. 4). Em vez de buscar causas ou essências, a primeira questão de uma análise “esquizo” pode ser a de que forças conferem esse ou aquele significado. Que forças se apoderam de nós (nosso corpo) para que tenhamos essa ou aquela interpretação?

As coisas ou fenômenos têm um sentido conforme as forças que se apoderam dela ou nela se expressam, daí a multiplicidade de sentidos e percepções. “Não existe sequer um acontecimento, um fenômeno, uma palavra, nem um pensamento cujo sentido não seja múltiplo. Alguma coisa é ora isto, ora aquilo, ora algo de mais complicado segundo as forças [...] que dela se apoderam” (DELEUZE, 1976, p. 3). Nossas mudanças de opinião, de teoria, de “ponto de vista” sobre o que quer que seja, têm a ver com essa sensibilidade a diferentes forças.

Por um lado, a força é o que percebe, e, por outro, ela é definida pelas relações que entretém; definida pelo nó movediço e fugidio de relações concretas. Indiretamente, é a própria percepção que se define pelo conjunto de relações. “Quais são as relações colocadas a um professor de educação física?”, poderíamos problematizar. “Como isso constitui sua percepção e, conseqüentemente, sua prática docente?”, continuaríamos. A esquizoanálise, então, se ocuparia de traçar essas relações que não estão todas dadas. Relações intensivas da força e relações extensivas do corpo – mas é preciso meditar sobre até que ponto essa divisão nos seria útil. Essa composição de forças, que poderíamos designar como um pequeno diagrama, de alguém ou de um coletivo. O regime de forças e contatos em que um corpo se encontra e o constitui. Uma análise das forças e do desejo:

A esquizoanálise não tem outro objeto prático: [...] quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? [...] Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? A esquizoanálise não incide em elementos nem conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84 e 85).

A perspectiva positiva de desejo de que falamos se dá em oposição ou à diferença de uma concepção segundo a qual o desejo é falta, gozo ou prazer direcionado a um objeto. Quando temos consciência do desejo, é em direção a um conjunto e não um objeto. Se digo “desejo dar aula”, por exemplo, o que desejo é estar de pé falando, escrever no quadro, ser ouvido, provocar uma transformação na vida de alunos, vê-los progredir. Quando temos consciência do desejo, ele é sempre um conjunto.

Por outro lado, quando não temos consciência do desejo - e há sempre uma grande dimensão inconsciente do desejo -, desejamos não um conjunto, mas *em* conjunto. Nosso desejo nunca está fora de um conjunto que envolve processos concretos. A ação de escrever, o desejo de escrever este texto, por exemplo, envolve as condições concretas (“objetivas” e “subjetivas”) que devemos considerar singulares, de saída.

Assim, as ações indicam um desejo, e a questão cartográfica/esquizoanalítica que se segue disso é: quais são os elementos agenciados numa ação? Você está lendo este texto agora, que elementos estão agenciados na sua ação de ler? O computador, o celular, a cadeira, a escrivaninha, sua casa, seus interesses, suas necessidades, seu cotidiano... que elementos afetivos, históricos, geográficos, antropológicos, psicossociais, corporais?

Estes elementos, apreendidos em sua processualidade, são bem as “linhas” de que falam os autores. “Linha” é sinônimo de “processo”, de modo que os elementos (fixo) devem ser apreendidos em seu movimento (fluxo)ⁱⁱⁱ. E esta apreensão se opera justamente com conceitos. A análise do desejo é uma análise política quando responde à questão de que elementos e processos estão envolvidos, conectados, misturados em qualquer ação concreta.

Esta análise será tanto mais esquizo, quanto mais longe for nos elementos ao mesmo tempo em que partimos do que está próximo, “ao alcance da mão”. Inicialmente, podemos analisar a nível local e chegar ao funcionamento do mundo; podemos utilizar categorias de análise conhecidas e propor novas; partir do mais íntimo e “pessoal” que já dá as pistas da totalidade do mundo.

Em suma, algumas questões cartográficas são estas: que matérias e processos estão vinculados à nossa ação? Que linhas constituem a cena? Que linhas podem ser inventadas? E uma questão para este trabalho: o que pode a esquizoanálise na Educação?

Imaginando as relações em contexto escolar

É difícil afirmar o que é uma visão esquizoanalítica da educação, de conhecimento e do papel da escola, por assim dizer. Todas as teorias pedagógicas modernas e contemporâneas passam por crivos críticos e questionam o instituído ideário iluminista (DUARTE, 2010). Cada teoria ao seu modo problematiza as visões totalizantes do ser e existir. Muitas dessas também não ignoram as subjetividades, o emocional, o imaginário, a diferença, a alteridade, o sentido das falas, a relação saber-poder, as peculiaridades culturais, as relações de gênero, sexo, raça, etnia. Contudo a questão permanece: como esquizoanalisar a Educação?



Uma breve busca de trabalhos esquizoanalíticos no campo da Educação nos surpreendeu positivamente. Há produção, por exemplo, em torno das teorias do currículo, tanto na Educação em geral, a exemplo de Tomaz Tadeu Silva (1995, 2013), como na Educação Física Escolar (GEHES; NEIRA, 2019). Em todo modo, a esquizoanálise como referencial talvez se caracterize pelo fato de que se dissermos as mesmas coisas, estamos fazendo algo errado; será frustrante esperar o mesmo uso de diferentes autores. O que podemos oferecer, neste texto, é alguns elementos para pensar a práxis cotidiana e alguns exemplos para um uso deste referencial no cotidiano, seja em relação à epistemologia na Educação Física, seja em relação à docência e todo universo em torno dele.

Um desses autores é Clermont Gauthier (2002), que nos ajuda a pensar com sua proposta de uma esquizoanálise do currículo. Podemos pensar o currículo como processo, menos para transmitir o que é conhecido e mais para explorar o que é desconhecido, em contextos situacionais em que um grupo de indivíduos interage na mútua exploração de questões relevantes. Busca-se uma epistemologia experiencial em que se destacam as singularidades, o conhecimento dialógico, interativo, através de um modo de conhecimento narrativo. Baseia-se na experiência, na vivência dos alunos, apostando no processo, na relação intersubjetiva, na busca de significados pessoais da experiência, para ir criando conhecimento.

Ao currículo como corpo, nós opomos uma concepção do currículo como superfície; ao currículo como ser, nós opomos uma concepção do currículo como devir; ao currículo como objeto claro e distinto, nós opomos uma concepção do currículo como "obra aberta", isto é, como obra fundamentalmente ambígua sem, contudo, cair no indiferenciado; a um plano teleológico, nós opomos um plano geométrico.

O currículo como plano geométrico não tem natureza fixa, ele não é obrigado a ter objetivos, atividades de aprendizagem, etc. Ele até pode ter essas coisas, mas elas se tomam acessórias. O que importa é que ele pode ter atributos, ter componentes, entrar em agenciamentos variados (GAUTHIER, 2002, p. 146).

Importa o processo, não o produto, de modo que o currículo não é estabelecido previamente mas emerge através da ação e interação dos participantes. Esse diálogo experiencial acontece de vários modos que talvez não damos destaque, como os modos narrativos em que nos expressamos através de histórias que manifestam sentimentos, vivências, visando incitar as pessoas ao diálogo. Não se pretende com isso chegar a nenhuma definição, a nenhuma conclusão, mas explorar, entre as pessoas, possibilidades de um texto, de uma história, a construção de si e do coletivo.

Num relacionamento reflexivo entre professor e aluno, o professor não pede ao aluno que aceite a autoridade do professor, pelo contrário, ele pede que o aluno suspenda a crença nessa autoridade, reúna-se ao professor na investigação, naquilo que o aluno está experienciando.

Compreendemos possíveis críticas a essa proposta, como dizer que (1) há uma clara tendência em ignorar a tradição pedagógica e psicológica que pode ajudar a compreender os processos internos do aprender, bem como em ignorar a importância dos conteúdos escolares para a formação geral, tendendo a se distanciar da necessidade social da escolarização, da realidade das salas de aula e dos processos reais de ensino e aprendizagem.

Ou afirmar que (2) da mesma forma que não podemos deixar de lado os contextos externos da aprendizagem, - e aqui é evidente que se concebe os alunos como sujeitos sociais e históricos constituindo-se na prática social concreta - também não é possível um ensino de qualidade sem penetrar nas questões da aprendizagem, dos processos internos da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades de pensamento, assim como o desenvolvimento de competências profissionais dos professores.

É verdade comum que o contexto social e cultural é integrante da aprendizagem, que as práticas de relações sociais criadas na escola atuam na formação dos alunos, que se aprende melhor com base em situações reais do cotidiano. Contudo não se trata de uma mera priorização das relações sociais, culturais, emocionais, do currículo em processo. Uma proposta esquizoanalítica da educação - o que inclui a Educação Física Escolar - não só não deve atender ao conjunto dos objetivos escolares como também deve propor aplicações a todas as necessidades do ensino e da aprendizagem. Não se trata de propor um em detrimento de outro, mas propor a integração desses fatores num conjunto pedagógico-didático.

Com isso não é uma mera crítica ao que tem sido feito, mas uma proposta e aposta no que podemos fazer com o que temos concretamente, porque é a partir disso que desejamos. Sempre que pensamos numa esquizoanálise, em traçar uma cartografia ou diagrama, encontramos-nos frente a dois movimentos necessários: aquele que aponta as formas, não buscando a sua destruição, mas a sua fluidez (“mapear”); como também aquele que sugere a prudência de quem sabe que o vôo pode muito bem se tornar uma derradeira queda intensa, se não for devidamente engendrado (prudência).

A prudência em educação está a nos dizer que não se trata de abandonar todos os discursos e práticas em prol de um novo desconhecido, mas de abrir brechas no conhecido para que as formas possam se dissolver e que, por vezes, necessariamente precisem ser mantidas.



Ainda que o tom vigente seja o do cansaço (HAN, 2017; PELBART, 2016), que as práticas se mostrem demasiadamente duras e repetitivas, operar esquizoanaliticamente implica o mergulho nesta mesma realidade, não procurando apenas maneiras de fugir ou pôr fim ao que já está consolidado. Tratemos, então, de lançar nossos diagramas, de jogar tinta naquilo que se mostra demasiadamente duro, para que possamos sair dos clichês.

Não nos esqueçamos que os clichês são primeiros, e que a possibilidade de fuga se dá a partir deles mesmos, e não por sua simples destruição. Novamente, não se trata de eliminarmos aquilo que é do dia-a-dia, aquilo que se repete e que cria cotidianos, mas sim lutar com estes mesmos clichês^{iv}. Mergulhar neles trabalhando, muitas vezes, com o material mais sumário e simples. Em Educação, não se trata, portanto, de acabarmos com o que está instituído, e sim de produzir movimentos instituintes no que está condensado em linhas já cristalizadas, precisamente *entre* estas linhas.

As práticas corporais de aventura (BUNGENSTAB *et al.*, 2017), por exemplo, se configuram como linhas de fuga em relação a práticas corporais existentes ou tradicionais; mas talvez não se configurem assim caso virem a regra. O risco de ascensão do “notório saber” em detrimento da formação profissional do educador físico, bem como o “novo ensino médio” (BUNGENSTAB; LAZZAROTI FILHO, 2017) são processos “nacionais” que aparecem no cotidiano e da maneira como se mostram é que podemos lidar com eles.

A esquizoanálise serve para esses grandes processos e debates, como o currículo, mas também para a análise do cotidiano. As condições de uma aula, por exemplo, com a qual desejamos; os discursos com que fazemos acompanhar nossa prática, que não necessariamente coincide com nosso desejo - e pode ser, aliás, que o que se diz (percepção) e o que se faz (corpo, desejo) quase nunca se encontre.

Essa relação entre força (percepção) e desejo (ação) é o que na Psicologia Política vem se conformando em termos de “agenciamentos psicopolíticos” (HUR, 2018), que é uma concepção menos moralista que a noção de “hipocrisia”; e muito mais sensível que a noção de contradição - entre “teoria e prática”, entre discurso e prática, entre o que se diz e o que se faz. É uma contribuição possível deste campo à Educação Física. Ao mesmo tempo, o debate sobre as mediações tecnológicas, que se impõe mais aceleradamente com o advento da pandemia de Covid-19, pode se valer de elementos como o “potencial de agência” (HUR, 2018), e governamentalidade digital (GIMENES, 2019). E, ainda, aquilo que na Psicologia da Diferença se define como *ética da singularidade* (PEREIRA; TIMM; GONÇALVES, 2019) vai ao encontro, por exemplo, das concepções segundo as quais o espaço escolar, a “escola é local

privilegiado para os jovens expressarem seus diferentes modos de ser” (BUNGENSTAB; LAZZAROTI FILHO, 2017, p. 23). Uma outra contribuição possível para o campo da Educação Física, desta esquizoanálise que se abriga sob estas psicologias, é, por fim, a concepção de “corpo que conhece”.

O “corpo que conhece” na Educação Física

Na história ocidental o corpo predominante é o empírico, o organismo. É a compreensão de corpo atrelado a significantes supremos, historicamente bem codificados que possibilitam estudos sobre aptidão física, anatomia e fisiologia, por exemplo (FOUCAULT, 2014). No campo escolar o corpo já é atravessado por conceitos da psicologia, da pedagogia, da sociologia e da antropologia que consideram contextos sociais. Como pensar o corpo que conhece em meio a estas teorizações preexistente?

O corpo que conhece é algo sobre o qual o organismo se impõe, mas não se limita ao que lhe é imposto. Dessa forma, para o campo da Educação Física, talvez seja importante problematizar os estratos, pois eles possibilitam compor de forma mais complexa sua paisagem conceitual acerca das práticas corporais, em vez de se limitar ao plano dos códigos estabelecidos (o esporte, a dança, as lutas etc.), como provocam Silva, Sant’Agostino e Betti (2005).

Não basta a sensibilização dos corpos, sua abertura aos afetos, às forças vitais, às intensidades; é preciso também que os fluxos de energia que o constituem apontem para uma determinada direção. A cultura é um meio de produção corporal. Por meio dela constitui-se relações singulares do corpo por meio de expressões individuais e coletivas. A dança é outro exemplo: é expressão de uma impossibilidade de redução do corpo a uma linguagem única. A dança, por si só, é da ordem que escapa a semiotização, que se situa aquém da representação e, por consequência, da codificação (MUNIZ; HUR, 2019; MUNIZ, 2019).

De modo que, embora exista a tentativa excessiva de codificação do corpo, esses códigos podem significar tudo assim como significar nada. Pois o corpo vai e vem, é atravessado pelas forças do mundo e joga em meio ao caos. Quanto mais sabemos sobre o organismo, menos sabemos sobre o corpo; para saber o que pode o corpo é preciso experimentar e não limitar.

Para uma educação física em contexto escolar, o que significa o corpo? Primeiramente precisamos perguntar: que corpo?; o do professor cansado?; o do aluno que não se sustenta mais na cadeira?; da equipe técnica sobrecarregada?; da escola precarizada?; da política municipal, regional, federal? A resposta será dada apenas quando em determinadas relações, por isso afirmamos sua multiplicidade.



Na docência, ao preparar uma aula impõe-se a relação aluno-professor, mas não somente, uma série de outros elementos, como alguns desses citados, também entram em cena em sua composição. Mas consideramos de saída que as relações de força é que compõem as relações de poder e, estas, o diagrama (“mundo”) (DELEUZE, 2005; HUR, 2018). E são as forças que produzem essas relações que produzem o corpo que conhece e que percebe. O que a esquizoanálise propõe são ferramentas para abrir brechas no que é imposto e, muitas vezes, se configura como uma lenta morte diária.

Considerações finais

A partir do Construtivismo Esquizoanalítico, temos que a percepção depende de um corpo/uma força que por sua vez é definida pelas relações que entretém. A criação de conceitos pelos quais entendemos o mundo se dá a partir da história, mas uma história concreta e localizada, a ser mapeada, (esquizo) analisada, cartografada. Nossa percepção, no fazer acadêmico, na escola ou na vida, depende da nossa localização no diagrama de forças que nos constitui. O próprio corpo é ele um regime, como talvez já o sabia Riobaldo, personagem conceitual de Guimarães Rosa.

Apresentamos uma perspectiva filosófica como criação de conceito, não obstante é também instauração de planos. Entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura movimentar o currículo para longe das práticas pedagógicas prescritas. A intensidade do conceito está na reconfiguração dos elementos, como no caso da educação em que passamos pelo currículo. Está mais próximo daquilo que se discute como “currículo oculto”. De maneira bastante disruptiva, localiza a educação entre a filosofia, a ciência e a arte, campos de criação que toma o corpo que conhece não como mero coadjuvante da existência humana.

Referências

BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à Esquizoanálise**. 2. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2003.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. *et al.* Educação Física no Ensino Médio: possibilidades de ensino. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 03, p. 29-40, 2017.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. 2. ed. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze – transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos.** Escola Nômade, p.23, 1988/1994. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Marcia.; DUARTE, Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-51.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel (Org.). **Microfísica do poder.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 55-86.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 143-155, 2002.

GEHES, Adriana de Faria; NEIRA, Marcos Garcia. Exercícios cartográficos com o currículo cultural da Educação Física no Brasil: uma pesquisa intervenção. **Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 691-698, 2019.

GIMENES. Lucio Flávio de Santana Gímenes. Governamentalidade digital e as políticas desejantes do Instagram. *In*: SEMINÁRIO DO PPGP-UFG, 5., 2019, Goiânia. **Anais...** Goiânia, UFG, p. 111-116, 2019.

SILVA, Eliane Gomes da; SANT'AGOSTINO, Lucia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. A Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva Semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, Política e Esquizoanálise.** Campinas: Alínea, 2018.

MUNIZ, Andrea Palmerston. Os bailes de dança de salão enquanto performance: as mudanças no mundo contemporâneo e a questão do sensível. *In*: SANTOS, Nádia Maria Weber; CAMARGO, Robson Corrêa de (Orgs). **Performances Culturais: Memórias e Sensibilidades – Volume 1.** Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 164-177.



MUNIZ, Andrea Palmerston; HUR, Domenico Uhng. Dança Capital: a dança de salão enquanto performance cultural política e social. In: SIMPÓSIO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS: CRISES E CONQUISTAS, 5., 2019, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, n.p., 2019. Disponível em: <<https://www.cienciassociais.ufg.br/p/31074-gt-17>>. Acesso em 18 mai. 2020.

PELBART, Peter Pál. O pensamento do Fora. In: PELBART, Peter Pál. **Da Clausura do Fora ao Fora da Clausura: loucura e desrazão**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009. p. 107-109.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

PEREIRA, Ondina Pena; TIMM, Flávia Basquian; GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Psicologia da Diferença: por uma ética da singularidade. **Revista JGR de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 4, p. 49-62, 2019.

SETEMBRINO, Argus. Subjetivação, Técnica e Política: para uma esquizoanálise das coisas. In: SEMINÁRIO DO PPGP-UFG, 5., 2019, Goiânia. **Anais...** Goiânia, UFG, p. 105-110, 2019.

SETEMBRINO, Argus. **Querer é desejar? Sobre agenciamentos psicopolíticos parte 1**. 2020. Disponível em: <<https://psidadiferenca.wixsite.com/blog>>. Acesso em 18 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: 18/05/2020

Aprovado em: 27/05/2020

Publicado em: 19/06/2020

i Personagem da obra “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa.

ii Parte desta discussão sobre desejo é uma reformulação de um texto anterior, escrito para o blog da pesquisa Outras Palavras, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília (SETEMBRINO, 2020).

iii Daí também a preferência por falar em regime ao invés de estrutura, já que estrutura pode remeter a uma fixidez.

iv “O pior não é permanecer estratificado - organizado, significado, sujeitado - mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).